

Introduction

Daniel Sabbagh et Agnès van Zanten

Dans son acception la plus large, la discrimination positive désigne l'ensemble des politiques de répartition des biens sociaux – emplois, marchés publics, admissions dans les établissements d'enseignement supérieur à caractère sélectif, prêts aux entreprises... – prenant en compte l'appartenance des postulants à des groupes désignés afin de remédier à la sous-représentation des membres de ces groupes dans la population de référence, sous-représentation attribuée – au moins pour partie – à une discrimination passée et/ou présente. En vigueur dans un grand nombre de pays (États-Unis, Inde, Malaisie, Afrique du Sud...), ces politiques peuvent être caractérisées suivant l'identité de leurs bénéficiaires présumés, le degré de flexibilité des instruments qu'elles mobilisent, la position dans la hiérarchie des normes des textes juridiques qui les fondent, leur finalité et leur domaine d'application. Dans leur variante la plus consensuelle, la prise en compte de ces identités assignées est exclusivement localisée à l'étape antérieure à celle de la sélection proprement dite et uniquement destinée à susciter une augmentation du nombre des *candidats qualifiés* issus des groupes sous-représentés. Mais les dispositifs les plus controversés voient également l'assignation catégorielle influencer sur la décision finale. Dans ce cas, des individus feront donc l'objet d'un *traitement préférentiel*: un candidat X appartenant à l'un des groupes visés pourra être admis en dépit de l'existence d'un ou plusieurs candidats n'appartenant pas aux dits groupes dont le niveau de qualification était a priori « supérieur », c'est-à-dire tel que si un autre candidat appartenant à l'un des groupes privilégiés avait présenté ce même niveau de qualification, c'est sa candidature qui aurait été retenue – et non celle de X (Nagel, 1977, p. 3). En d'autres termes, c'est alors l'identification en tant que membre d'un groupe préétabli qui, pour les individus en présence, constitue le facteur déterminant de l'obtention ou de la non-obtention du bien considéré.

À partir des années 1960 aux États-Unis et des années 2000 en France, des politiques de discrimination positive dans l'accès à l'enseignement supérieur sélectif ont été mises en œuvre, dans le but de compenser partiellement les effets des discriminations subies par les membres de certaines minorités ethno-raciales¹ ou, dans le cas français, de restaurer « l'égalité des chances ». Parce que ces politiques semblent aller à l'encontre d'une norme méritocratique assez largement intériorisée dans les deux pays (Kluegel et Smith, 1986; Duru-Bellat et Brinbaum, 2009), elles ont rapidement suscité des résistances et fait l'objet de controverses. Toutefois, dans une certaine mesure, lesdites controverses tendent à reléguer au second plan tant les procédures qui donnent une forme concrète à la discrimination positive que les effets à court et moyen terme de celle-ci, ainsi que l'examen des variations entre les dispositifs en fonction des contextes socio-politiques et institutionnels. Tels sont donc les objets et angles d'approche privilégiés par les différents articles de ce dossier, qu'anime également le souci de dépasser l'opposition caricaturale mais toujours vivace entre le « modèle républicain » caractéristique de la conception française de la citoyenneté et le

¹ Aux États-Unis, il s'agit des Noirs et des « Hispaniques ». L'emploi de l'adjectif « ethno-racial » se justifie par le fait que, pour des raisons complexes, le Bureau du recensement américain considère les premiers comme un groupe « racial », les seconds comme un groupe « ethnique ». Pour plus d'informations, voir Hattam, 2007, chapitre 5.

« communautarisme » américain ou « anglo-saxon » – tous deux complaisamment réifiés et instrumentalisés selon les besoins rhétoriques du moment².

Reste toutefois à préciser la raison d'être de la comparaison entre les cas apparemment si dissemblables de la France et des États-Unis dans le secteur considéré. Concernant la définition des critères d'accès aux établissements d'enseignement supérieur à caractère sélectif, comme dans la plupart des domaines d'action publique, les deux pays paraissent en effet incarner des modèles radicalement opposés quant au statut juridique et administratif des classifications ethno-raciales et la légitimité éventuelle de leur usage par les instances de répartition des biens sociaux. La non-reconnaissance de principe des distinctions raciales par la République française ne présente-t-elle pas un contraste frappant avec leur prise en compte explicite – et, initialement, leur *constitution* même – par les autorités étatiques aux États-Unis, où, de 1790 à aujourd'hui, elles ont constamment été intégrées dans – et construites par – le recensement fédéral (Schor, 2009) ? Sur le plan juridique en particulier, alors qu'aux États-Unis le texte du Quatorzième Amendement à la Constitution adopté en 1868 consacre simplement le principe d'égalité sans trancher la question de l'admissibilité des classifications raciales (Kull, 1992), l'article premier de la Constitution française de 1958 précise que « la République [...] assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, *sans distinction d'origine, de race ou de religion* »³. Il en résulte notamment l'illégalité de toute discrimination positive ouvertement fondée sur l'identité ethno-raciale de ses bénéficiaires – à l'instar de l'*affirmative action* américaine.

Pourtant, en dépit de ces différences majeures, depuis une dizaine d'années, on peut observer des similitudes formelles entre certains dispositifs nouvellement mis en place afin de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur d'élite des deux côtés de l'Atlantique. Le présent dossier, qui a bénéficié du soutien du programme « Égalité des chances » de la French-American Foundation (New York)⁴ et peut être lu comme une contribution spécialisée à l'analyse comparative des systèmes d'enseignement états-unien et français (Musselin, 2005), prend acte de cet état de fait. Pour la première fois sont ainsi considérées conjointement ces nouvelles formes de « discrimination positive » ayant pour point commun d'articuler, de manière plus ou moins explicite, la prise en compte – officielle – d'un critère à dominante territoriale, soit l'inscription dans un établissement d'enseignement secondaire généralement proche du domicile de l'élève, et celle – officieuse – d'un critère ethno-racial au service d'un objectif affiché mais ambigu de « diversification » de la population étudiante.

De nouvelles formes de discrimination positive

Côté américain, il existe aujourd'hui de nombreux travaux sur les effets – assez largement positifs – des politiques universitaires d'*affirmative action* mises en œuvre par un grand nombre d'établissements à partir des années soixante (Grodsky, 2007) et caractérisées par la prise en compte directe et relativement visible du facteur ethno-racial (Bowen et Bok, 1998 ; Kane, 1998 ; Welch et Gruhl, 1998 ; Long, 2004 ; Ayres et Brooks, 2005 ; Espenshade et Chung, 2005 ; Charles, Fischer, Mooney et Massey, 2009, chapitre 8 ; mais voir aussi Cole et Barber, 2003 ; Sander, 2004). Nombreuses sont également les études consacrées aux conséquences de leur suppression partielle à partir de la seconde moitié des années 1990, qui mettent en évidence le déclin de la proportion d'étudiants noirs et hispaniques dans les

² Pour un exemple récent et particulièrement net, parmi une multitude d'autres, voir Ferry, 2005, p. 8.

³ Souligné par nous.

⁴ www.frenchamerican.org/ En complément dudit dossier, le lecteur peut également se reporter au rapport de cette fondation intitulé « Promouvoir l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur sélectif » (www.frenchamerican.org/cms/files/policyprograms_pdf/PromouvoirEgaliteDesChances.pdf), mars 2008.

universités les plus sélectives (Chan et Eyster, 2003 ; Card et Krueger, 2005 ; Chambers, Clydesdale, Kidder et Lempert, 2005 ; Brown et Hirschman, 2006 ; Dixon, 2006 ; Espenshade et Walton Radford, 2009, chapitre 9).

En revanche, les programmes qui, dans une certaine mesure, sont venus se substituer à l'*affirmative action* désormais prohibée demeurent moins bien connus. Les articles de Marta Tienda, Sigal Alon et Sunny Niu, d'une part, Daniel Sabbagh, d'autre part, portent donc sur ces mesures adoptées au Texas et en Californie qui imposent aux universités publiques l'obligation d'admettre en première année tous les diplômés de l'enseignement secondaire les mieux classés à l'échelle de leur lycée d'origine (*percentage plans*) – et sur les dispositions complémentaires parallèlement mises en oeuvre. Lesdites mesures constituent en effet un *équivalent fonctionnel approximatif (proxy)* de la discrimination positive ethno-raciale du fait de la persistance d'une ségrégation objective du système d'enseignement secondaire suffisamment intense pour que subsiste un nombre important de lycées dont pratiquement tous les élèves sont des Noirs et des Hispaniques, y compris donc les meilleurs d'entre eux ; en vertu des *percentage plans*, ces derniers se voient alors automatiquement admis à l'université indépendamment de toute comparaison entre leurs performances scolaires et celles des élèves d'autres établissements de niveau pourtant sensiblement supérieur. Ce sont ces programmes dont la transposition en France est aujourd'hui préconisée par certains protagonistes influents du débat public quant à la définition des contours de ce que devrait être la « discrimination positive à la française » dans le domaine de l'accès à l'enseignement supérieur d'élite (Weil, 2005, p. 94-99)⁵, et ce dans un contexte où se multiplient les initiatives concurrentes. C'est là une autre raison de les examiner d'un peu plus près.

Côté français, le nombre de publications sur les politiques de diversification des établissements les plus prestigieux est encore assez réduit, principalement en raison de la nouveauté de ces dernières. Quelque quarante ans séparent en effet les premières mesures d'*affirmative action* américaines des initiatives françaises qui se développent en deux temps dans les années 2000. Apparaissent d'abord les dispositifs pionniers – ceux de Sciences Po (2001) et de l'ESSEC (2003) –, qui relèvent de configurations institutionnelles nettement distinctes: alors qu'avec ses « Conventions éducation prioritaire (CEP) » Sciences Po instaure une voie d'accès à l'établissement spécifique pour les élèves issus de lycées défavorisés, le programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? (PQPM) » de l'ESSEC privilégie des actions de tutorat destinées à élever leurs ambitions et faciliter leurs parcours dans les filières sélectives. Puis, à partir de 2005, de nombreuses grandes écoles et classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) mettent en place des dispositifs qui s'inspirent du modèle ESSEC. Émerge également en 2006 un troisième modèle de discrimination positive, lui aussi ultérieurement reproduit dans un nombre croissant de lycées : celui de la Classe préparatoire aux études supérieures (CPES) que propose le lycée Henri IV pour aider ce même type de lycéens à accéder à des CPGE particulièrement sélectives.

Dans un premier temps, ces politiques – et notamment celle de Sciences Po –, du fait de leur rupture apparente par rapport au fonctionnement traditionnel des établissements d'élite français, ont suscité d'intenses controverses médiatiques, puis des travaux scientifiques qui se sont focalisés soit sur la pertinence de la comparaison avec les dispositifs américains (Sabbagh, 2006, 2007), soit sur l'analyse philosophique ou politique des principes qui les guident (Savidan, 2007 ; Duru-Bellat, 2009 ; van Zanten, 2009a ; Dubet, 2010). C'est seulement à partir de l'année 2008, à la faveur également d'une plus grande ouverture au

⁵ L'auteur, qui se réclame explicitement de l'expérience texane, propose de réserver aux meilleurs élèves de chaque lycée un droit d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles.

regard extérieur de la part des institutions concernées, qu'apparaissent des études de nature empirique centrées sur les configurations institutionnelles de ces politiques (Allouch et Buisson-Fenet, 2008), les points de vue et pratiques des acteurs chargés de leur mise en œuvre sur le terrain (Allouch et van Zanten, 2008) et leur réception par les bénéficiaires (Buisson-Fenet et Landrier, 2008 ; Oberti, Sanselme, Voisin, 2009).

Évolution des modalités de l'action redistributive et recomposition du système éducatif

Au-delà de leur dimension descriptive consistant à retracer la genèse et à identifier les principales conséquences – directes et indirectes – des dispositifs examinés, les trois textes inclus dans ce dossier tirent une partie de leur valeur ajoutée de ce qu'ils se situent à l'intersection de deux domaines d'analyse ayant trait à l'évolution des *formes de l'action redistributive*, d'une part, de *l'articulation entre les différentes composantes du système éducatif*, d'autre part.

Concernant le premier de ces deux axes de problématisation, on sait en effet que, en France, des problèmes que la sociologie américaine qualifie d'« ethniques » (Glazer, 1983) sont souvent abordés à travers le prisme territorial. Plus précisément, les politiques françaises de réduction des inégalités demeurent largement caractérisées par une approche économico-géographique dans laquelle les populations issues de l'immigration n'apparaissent que comme les principaux destinataires *de fait* des mesures adoptées, de par leur surreprésentation statistique dans les espaces défavorisés (Béhar, 1998 ; Calvès, 1998). Cependant, que la discrimination positive socio-territoriale soit en partie conçue et fréquemment perçue comme ayant vocation à bénéficier prioritairement aux membres de groupes qui, aux États-Unis, seraient considérés comme des minorités « ethniques » ou « raciales », en tant que *stratégie de substitution* (Elster, 1992, pp. 116-120), apparaît comme « *un secret de polichinelle* » (Calvès, 2008, p. 114)⁶. L'un des intérêts des trois contributions ici rassemblées tient à ce qu'elles illustrent l'extension de cette *discrimination positive indirecte* à l'enseignement supérieur d'élite des deux côtés de l'Atlantique, tout en soulignant les limites.

Adoptés en partie pour contourner les obstacles juridiques et pratiques à une action directe sur des bénéficiaires individuels définis par des critères ethno-raciaux, les dispositifs dont il est ici question, de manière plus ou moins explicite, ont également pris acte de l'existence d'une barrière institutionnelle invisible limitant l'accès de certains jeunes aux filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur – les « *high-status tracks* » (Kingston et Lewis, 1990). En effet, de nombreux travaux américains ont mis en évidence l'efficacité des *cheminements institutionnels* élaborés au fil du temps entre un petit nombre de lycées privés ou publics regroupant des élèves socialement favorisés et des universités prestigieuses, ainsi que leurs fondements : des processus d'adaptation réciproque aussi bien en matière de contenus et de méthodes d'enseignement qu'en ce qui concerne le déroulement et l'issue du processus d'admission, de sorte à faciliter la transition des élèves entre les institutions concernées (Persell et Cookson, 1985 ; Karen, 1990 ; McDonough, 1997 ; Stevens, 2007).

Les choix opérés dans les deux contextes nationaux ne sont cependant pas identiques. Dans le cas américain, on a affaire à une procédure de type universaliste – l'admission automatique d'un pourcentage prédéfini des meilleurs élèves de chaque lycée –, alors que les grandes écoles et les CPGE françaises ont opté pour une approche particulariste – le « parrainage » d'un nombre plus ou moins important de lycéens défavorisés. Ces différences

⁶ Italiques dans le texte.

s'expliquent par la spécificité des contextes politiques et administratifs, mais aussi par des trajectoires institutionnelles divergentes. Aux États-Unis, pour se hisser au sommet de la hiérarchie du prestige, les universités d'élite ont dû simultanément étendre leur recrutement à un très grand nombre d'établissements et augmenter leur sélectivité (Karabel, 1984 ; Hoxby, 2009). À cette fin, elles ont notamment accordé une importance grandissante au rang atteint par les candidats au sein de leur lycée d'origine, limitant du même coup les avantages des lycées d'élite qui concentrent un grand nombre de bons élèves (Attewell, 2001 ; LeTendre et al., 2006). Malgré la rupture qu'ils introduisent à d'autres égards, les *percentage plans* s'inscrivent dans ce mouvement d'ouverture scolaire croissante de la compétition. De même, dans le système français de formation des élites, qui se caractérise par une taille beaucoup plus réduite ainsi qu'un fort malthusianisme et une concentration dans la région parisienne (Veltz, 2007 ; van Zanten, 2009b), l'incorporation d'un petit nombre d'élèves désavantagés, filtrés par leur appartenance à un nombre également réduit d'établissements, renforce la logique dominante d'une mobilité dans le système éducatif avant tout promue par diverses formes de parrainage institutionnel (Turner, 1960).

La composition du dossier

En complément des travaux d'économistes plus spécifiquement consacrés à l'identification des coûts et des avantages relatifs de la discrimination positive indirecte par rapport à l'*affirmative action* ancienne manière (Long, 2007 ; Fryer, Loury et Yuret, 2008), et dans le prolongement de publications antérieures (parmi les plus récentes, voir Niu, Sullivan et Tienda, 2008 ; Harris et Tienda, 2010 ; Long, Saenz et Tienda, 2010), Marta Tienda et ses collaborateurs présentent ici une partie des résultats d'une vaste enquête sur les effets du *percentage plan* texan engagée à la fin des années 1990 et mobilisant diverses méthodes quantitatives⁷. Après avoir rappelé la pluralité des objectifs poursuivis – faire remonter la proportion d'étudiants noirs et/ou hispaniques dans les meilleures universités publiques, mais aussi élargir l'ensemble des lycées pourvoyeurs –, à partir d'un examen portant à la fois sur le volume des candidatures, les taux d'admission et les taux d'inscription effective des admis au cours des cinq premières années de fonctionnement du dispositif, les auteurs constatent l'impuissance de ce dernier à annuler entièrement les effets de la suppression de la discrimination positive ethno-raciale. Ils observent également que l'efficacité partielle de l'action entreprise n'est pas due au *percentage plan* considéré isolément, mais à sa conjonction avec l'accroissement du nombre de bourses destinées aux meilleurs élèves des lycées dépourvus de tradition universitaire. Les substituts de l'*affirmative action* inlassablement recherchés par les administrateurs des établissements d'enseignement supérieur ne sauraient donc se réduire à un seul instrument.

Plus complexe à certains égards, le cas de la Californie, n'a pas fait l'objet d'un programme de recherches aussi imposant. Prenant appui sur le panorama du système d'enseignement supérieur public de l'État proposé par John Aubrey Douglass (2007), et dans le prolongement d'une première étude de Daniel Lipson (2007)⁸, l'article de Daniel Sabbagh, issu de plusieurs dizaines d'entretiens menés à Berkeley en février et novembre 2007, parvient à des conclusions partiellement convergentes avec celles de Marta Tienda et ses collaborateurs. Cependant, à la différence du cas texan, le *percentage plan* californien introduit en 2001 n'avait pas pour fonction principale de se substituer à l'*affirmative action*. Il n'est donc guère étonnant que les conséquences de l'élimination de celle-ci demeurent

⁷ Pour plus d'informations, voir le site du Texas Higher Education Opportunity Project:
<http://theop.princeton.edu/>

⁸ En français, sur la période antérieure, voir également Goastellec, 2004.

aujourd'hui perceptibles, quoique marginalement atténuées par la pratique par ailleurs observée consistant à élargir la notion de mérite et à moduler la valeur attribuée aux propriétés des candidats à l'admission en fonction de la distribution de ces propriétés entre les différents groupes définis sur une base ethno-raciale. La discrimination positive indirecte est donc bel et bien présente, même si le *percentage plan* n'en est pas l'instrument privilégié.

En France, les promoteurs de l'« ouverture sociale des grandes écoles », plus précisément des programmes de Sciences Po et de l'ESSEC qu'examine Agnès van Zanten, mettent plutôt en avant la diversification socio-économique des filières d'élite et se sont toujours abstenus de présenter leur démarche comme relevant de la lutte contre les discriminations à raison de l'origine ou de la couleur de peau, fussent-elles indirectes. Pourtant, l'analyse des propriétés des publics concernés montre que les deux dispositifs sont davantage orientés vers les enfants d'immigrés que vers les classes populaires. L'article montre aussi que ces politiques, de par leur focalisation sur un nombre réduit d'individus à haut potentiel, rompent avec la logique de traitement de masse des inégalités scolaires caractéristique de la discrimination positive mise en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire à travers les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Mais dans la mesure où lesdites politiques créent de nouveaux liens entre établissements d'enseignement secondaire et supérieur fondés sur la proximité et recourent aux instruments éprouvés que sont les conventions et les partenariats, elles marquent bien le renouveau – et non l'abandon – de la discrimination positive territoriale.

Des trajectoires convergentes ?

Bien que subsiste entre les États-Unis et la France une différence majeure quant à l'objet même des controverses sur la « discrimination positive » dans l'accès à l'enseignement supérieur d'élite – focalisées, dans un cas, sur la légitimité de la prise en compte du facteur ethno-racial, dans l'autre, sur l'acceptabilité d'un aménagement dérogatoire des modalités traditionnelles d'application du principe méritocratique destiné à compenser les désavantages affectant des populations officiellement définies sur la base d'un critère économique-territorial et dont la composition « ethnique » demeure le plus souvent à l'arrière-plan –, le dossier ici présenté, en définitive, fait bel et bien apparaître des éléments de convergence entre les trajectoires française et américaine.

Le plus manifeste est la convergence des discours de justification des politiques mises en œuvre, parmi lesquels, de part et d'autre de l'Atlantique, prédomine désormais l'invocation des vertus de la « diversité », des dispositions d'orientation compensatoire se trouvant légitimées au nom de la lutte contre les inégalités mais aussi de la valorisation du pluralisme culturel (Sabbagh, 2009). Cependant, la convergence a trait également à la dimension euphémique de ces politiques qui, pour partie, relèvent d'une *discrimination positive indirecte*. De cette discrimination positive indirecte l'une des modalités privilégiées est l'élargissement de la notion de mérite au delà des indicateurs quantifiés de la performance scolaire antérieure, mérite appelé à être évalué à la lumière des désavantages d'ampleur inégale surmontés par les candidats et en référence à l'ensemble des buts légitimement poursuivis par l'institution décisionnaire. Mais « indirecte » ne veut pas forcément dire « implicite ». Dans le cas français, les deux vont assez largement de pair. Aux États-Unis, en revanche, même durant la période de prohibition de l'*affirmative action*⁹, « si l'usage explicite du critère racial dans le calcul préalable à la décision d'admission ou de non-admission [était]

⁹ De 1996 à 2003 au Texas ; de 1996 à aujourd'hui en Californie.

interdit, l'utilisation intentionnelle d'un substitut approximatif [*proxy*] de la race *publiquement* adopté dans le but d'atteindre un résultat similaire [était], elle, autorisée... » (Loury, 2002, p. 134)¹⁰. Une différence persistante entre les deux pays réside donc dans le caractère plus ou moins transparent de la quête d'un tel substitut elle-même.

Enfin, un dernier élément de convergence entre les politiques mises en œuvre aux États-Unis et en France réside dans le choix d'avoir écarté l'option consistant à réserver formellement les bénéfices des nouveaux programmes à un sous-ensemble de lycéens défini en fonction du volume de ressources financières dont disposerait le foyer parental. Dans le cas français, il s'agissait avant tout d'éviter certains effets pervers éventuellement induits par un dispositif qui, en mobilisant conjointement des critères territoriaux et socio-économiques, risquerait à la fois de faire trop nettement apparaître l'*utilité* de la ségrégation scolaire – dont seule l'insuffisance exigerait de recourir simultanément à une autre forme de ciblage – et de contribuer lui-même au processus ségrégatif, en retirant aux familles des classes moyennes qui auraient jusqu'alors fait le choix de ne pas désertier les ZEP une raison de persévérer dans cette voie. Dans cette perspective, le souci de ne pas mettre en péril – ou de ne pas risquer d'apparaître comme mettant en péril – la « mixité sociale » des établissements d'enseignement secondaire déterminerait en partie la nature des mesures destinées à promouvoir cette même mixité dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur.

Aux États-Unis, en revanche, la déségrégation – socio-économique ou ethno-raciale – des écoles et des lycées en tant qu'objectif directeur d'une politique publique nationale a été abandonnée depuis belle lurette, dans les discours comme dans les actes. Le choix – dans le cadre des *percentage plans* – de s'en remettre entièrement à la localisation territoriale (saisie à travers la fréquentation d'un lycée présumé proche du domicile) pour produire un surcroît de « diversité » reflète précisément, outre la perception d'un risque de délégitimation de la réforme dans l'hypothèse où ses bénéfices seraient réservés aux plus défavorisés, l'étendue de cette ségrégation et l'acceptation de fait par les autorités publiques de son caractère permanent. Sur ce point essentiel, les déterminants endogènes de la convergence observée entre les deux pays renvoient donc à des représentations qui demeurent diamétralement opposées.

Bibliographie

ALLOUCH A., BUISSON-FENET H., 2008. Diversification des élites et repositionnement organisationnel. Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'*outreach* en Angleterre, *Cahiers de recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 7, p. 155-171.

ALLOUCH A., VAN ZANTEN A., 2008. Formateurs ou grands frères ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires, *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 49-65.

ATTEWELL P., 2001. The Winner Take-All High School: Organizational Adaptations to Educational Stratification', *Sociology of education*, n° 74, p. 267-295.

AYRES I., BROOKS R., 2005. Does Affirmative Action Reduce the Number of Black Lawyers ?, *Stanford Law Review*, vol. 57, n° 6, p. 1807-1854.

¹⁰ Souligné par nous.

- BÉHAR D., 1998. Entre intégration des populations d'origine étrangère et politique de la ville: existe-t-il une discrimination positive à la française ?, *Hommes et Migrations*, n° 1213, mai-juin, p. 79-88.
- BOWEN W., BOK D., 1998. *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*, Princeton: Princeton University Press.
- BROWN S., HIRSCHMAN C., 2006. The End of Affirmative Action in Washington State and its Impact on the Transition from High School to College, *Sociology of Education*, vol. 79, n° 2, p. 106-130.
- BUISSON-FENET H., LANDRIER BASTARD S., 2008. En être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une « prépa ZEP » de province, *Éducation et Sociétés*, n° 21, p. 67-80.
- CALVES G., 1998. Affirmative Action in French Law, *Revue Tocqueville/The Tocqueville Review*, vol. XIX, n° 2, p. 167-177.
- CALVES G., 2008. *La Discrimination positive*, Paris : PUF, coll. « Que-Sais-Je ».
- CARD D., KRUEGER A., 2005. Would the Elimination of Affirmative Action Affect Highly Qualified Minority Applicants? Evidence from California and Texas, *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 58, n° 3, p. 416-434.
- CHAMBERS D., CLYDESDALE T., KIDDER W. et LEMPET R., 2005. The Real Impact of Eliminating Affirmative Action in American Law Schools: An Empirical Critique of Richard Sander's Study, *Stanford Law Review*, vol. 57, n° 6, p. 1855-1898.
- CHAN J., EYSTER E., 2003. Does Banning Affirmative Action Lower College Student Quality ?, *American Economic Review*, vol. 93, n° 2, p. 858-872.
- CHARLES C., FISCHER M., MOONEY M. et MASSEY D., 2009. *Taming the River: Negotiating the Academic, Financial, and Social Currents in Selective Colleges and Universities*, Princeton: Princeton University Press.
- COLE S., BARBER E., 2003. *Increasing Faculty Diversity: The Occupational Choices of High-Achieving Minority Students*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- DICKSON L., 2006. Does Ending Affirmative Action in College Admissions Lower the Percent of Minority Students Applying to College ?, *Economics of Education Review*, vol. 25, n° 1, p. 109-119.
- DOUGLASS J.A., 2007. *The Conditions for Admission: Access, Equity, and the Social Contract of Public Universities*, Stanford: Stanford University Press.
- DUBET F., 2010. *Les Places et les chances*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2009. *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.

- DURU-BELLAT M., BRINBAUM Y., 2009. La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ?. IN DURU-BELLAT M., MEURET D. (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, p. 103-117.
- ELSTER J., 1992. *Local Justice: How Institutions Allocate Goods and Necessary Burdens*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ESPENSHADE T., CHUNG C., 2005. The Opportunity Cost of Admission Preferences at Elites Universities, *Social Science Quarterly*, vol. 86, n° 2, p. 293-305.
- ESPENSHADE T., WALTON RADFORD A., 2009. *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*, Princeton: Princeton University Press.
- FERRY L. (dir.), 2005. *Pour une société de la nouvelle chance: une approche républicaine de la discrimination positive*, Paris : La Documentation française.
- FRYER R., LOURY G. et YURET T., 2008. An Economic Analysis of Color-Blind Affirmative Action, *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol. 24, n° 2, p. 319-355.
- GLAZER N., 1983. *Ethnic Dilemmas: 1964-1982*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- GOASTELLEC G., 2004. Entre politique des quotas et égalité: L'université de Californie à Berkeley, *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116, p. 141-164.
- GRODSKY E., 2007. Compensatory Sponsorship in Higher Education, *American Journal of Sociology*, vol. 112, n° 6, p. 1662-1712.
- HARRIS A., TIENDA M., 2010. Minority Higher Education Pipeline: Consequences of Changes in College Admissions Policy in Texas, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 627, n° 1, p. 60-81.
- HATTAM V., 2007. *In the Shadow of Race: Jews, Latinos, and Immigrant Politics in the United States*, Chicago: The University of Chicago Press.
- HOXBY C., 2009. The Changing Selectivity of American Colleges, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 23, n° 4, p. 95-118.
- KANE T., 1998. Racial and Ethnic Preferences in College Admission. In JENCKS C., PHILLIPS M., 1998 (ed.). *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C.: Brookings Institution, p. 431-456.
- KARABEL J., 1984. Status-Group Struggle, Organizational Interests, and the Limits of Institutional Autonomy: The Transformation of Harvard, Yale and Princeton, 1918-1940, *Theory and Society*, vol. 13, n° 1, p. 1-40.

- KAREN D., 1990. Toward a Political-Organizational Model of Gatekeeping: The Case of Elite Colleges, *Sociology of Education*, vol. 63, n° 4, p. 227-240.
- KINGSTON P.W., LEWIS L.S., 1990. *The High-Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, Albany: State University of New York Press.
- KLUEGEL J., SMITH E., 1986. *Beliefs about Inequality: American's Views of What Is and What Ought to Be*, New York: De Gruyter.
- KULL A., 1992. *The Color-Blind Constitution*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- LETENDRE, G.K., GONZALEZ, R.G. et NOMI, T., 2006. Feeding the Elite: The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities, *Higher Education Policy*, n° 19, p. 7-30.
- LIPSON D., 2007. Embracing Diversity: The Institutionalization of Affirmative Action as Diversity Management at UC-Berkeley, UT-Austin, and UW-Madison, *Law and Social Inquiry*, vol. 32, n° 4, p. 985-1026.
- LONG M., 2004. College Applications and the Effect of Affirmative Action, *Journal of Econometrics*, vol. 121, n° 1-2, p. 319-342.
- LONG M., 2007. Affirmative Action and its Alternatives in Public Universities: What do we Know ?, *Public Administration Review*, vol. 67, n° 2, p. 315-330.
- LONG M., SAENZ V. et TIENDA M., 2010. Policy Transparency and College Enrollment: Did the Texas Top Ten Percent Law Broaden Access to the Public Flagships?, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 627, n° 1, p. 82-105.
- LOURY G., 2002. *The Anatomy of Racial Inequality*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- MCDONOUGH, P.M., 1997. *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, Albany: State University of New York Press.
- MUSSELIN C., 2005. *Le marché des universitaires: France, Allemagne, États-Unis*, Paris: Presses de Sciences Po.
- NAGEL T., 1977. Equal Treatment and Compensatory Discrimination. In M. COHEN, T. NAGEL, T. SCANLON (eds), *Equality and Preferential Treatment*, Princeton: Princeton University Press, p. 3-18.
- NIU S., SULLIVAN T. et TIENDA M., 2008. Minority Talent Loss and the Texas Top 10 Percent Law, *Social Science Quarterly*, vol. 89, n° 4, p. 831-845.
- OBERTI M., SANSELME F., VOISIN A. 2009. Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception des inégalités, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 103-124.

- PERSELL, C.H., COOKSON, P.W., 1985. Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction, *Social Problems*, vol. 33, n° 2, p. 114-129.
- SABBAGH, D. 2006. Une convergence problématique : les stratégies de légitimation de la « discrimination positive » dans l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France, *Politix*, n°1, p. 211-229.
- SABBAGH, D. 2007. La transparence comme obstacle : les déterminants de l'euphémisation de la « discrimination positive » en France et aux États-Unis. In PAUGAM S. (dir.) *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France, p. 585-598.
- SABBAGH D., 2009. L'itinéraire contemporain de la « diversité » aux États-Unis : de l'instrumentalisation à l'institutionnalisation ?, *Raisons politiques*, n° 35, p. 31-48.
- SANDER R., 2004. A Systematic Analysis of Affirmative Action in American Law Schools, *Stanford Law Review*, vol. 57, n° 4, p. 367-483.
- SAVIDAN, P., 2007. *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Grasset.
- SCHOR P., 2009. *Compter et classer: histoire des recensements américains*, Paris: Presses de l'EHESS.
- STEVENS M.L. 2007. *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- TURNER, R.H., 1960. Sponsored and Contest Mobility and the School System, *American Sociological Review*, vol. 25, n° 6, p. 855-867.
- VELTZ P., 2007. *Faut-il sauver les grandes écoles ?* Paris : Presses de Sciences Po.
- WEIL P., 2005. *La République et sa diversité : immigration, intégration, discriminations*, Paris : Seuil, coll. « La République des idées ».
- WELCH S., GRUHL J., 1998. *Affirmative Action and Minority Enrollments in Medical and Law Schools*, Ann Harbor: University of Michigan Press.
- van ZANTEN A., 2009a. New Positive Discrimination Policies in Basic and Higher Education: from the Quest of Social Justice to Optimal Mobilisation of Human Resources? In M. SIMONS, M. OLSEEN, M. PETERS (eds.) *Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Leuven: Sense Publishers.
- van ZANTEN A. 2009b. The Sociology of Elite Education. In M. APPLE S.J BALL, L.A. GANDIN (eds.), *International Handbook of the Sociology of Education*, Londres/New York: Routledge.

